

08

Democratización del conflicto desde la escuela

Apuntes sobre la educación para la paz

Democratization of conflict from school
Notes on peace education.

Conflito democratização da escola
Notas sobre educação para a paz.

Sandra Milena Acosta Sabio

sandrita@gmail.com

Auxiliar Judicial de la Corte Constitucional de Colombia

Licenciada y Estudiante Maestría en Derecho Público

José Armando Muñoz

jsearmand0mun0z@gmail.com

Asesor de Dirección de Investigaciones de la Universidad La Gran Colombia

Licenciado y Estudiante Maestría en Estudios Culturales

Artículo recibido: 02/05/2016 - Artículo aprobado: 12/08/2016

Para citar este artículo: Acosta, S.M. & Muñoz, J.A. (2016). Democratización del conflicto desde la escuela. Apuntes sobre la educación para la paz. *Ciudad paz-ando*, 9(2), 121-139.

RESUMEN

En el presente artículo se intenta reivindicar a la institución escolar como uno de los escenarios que más podrán contribuir al logro y a la sostenibilidad de los procesos que tienden a realizar la paz en el país. Se construyó bajo la concepción de que la única vía para la paz es el reconocimiento del conflicto como un elemento inherente a las relaciones humanas, en las que el sujeto se diferencia y se posiciona frente al otro. Se muestra cómo la escuela desde su función como mecanismo de sintonización histórica del sujeto y de difusión de los parámetros normativos de la sociedad, como de los logros científicos y académicos de la humanidad, puede llegar a reivindicar la diferencia y a defenderla como foco de construcción de la realidad, para evitar reducirla a una verdad única y universal, de la que históricamente han derivado los más grandes conflictos de la sociedad.

Palabras clave: paz, educación, conflicto, pluralismo, constitución, derechos humanos, diferencia.

ABSTRACT

This article attempts to vindicate the school system as one of the scenarios that the more they can contribute to the achievement and sustainability of the processes that tend to make peace in the country. It was built under the conception that the only way to peace is the recognition of conflict as an inherent element of human relations, in which the subject is difference and positioned opposite each other. It shows how the school from its function as a mechanism of historical tuning of the subject and dissemination of normative parameters of society, as scientists and academics of humanity achievements, you can get to claim the difference and to defend it as a focus of building indeed, to avoid reducing it to a single universal truth, which historically have derived the greatest conflicts in society.

Keywords: peace, education, conflict, pluralism, constitution, human rights, difference.

RESUMO

Este artigo tenta reivindicar o sistema escolar como um dos cenários que mais eles podem contribuir para a realização e sustentabilidade dos processos que tendem a fazer a paz no país. Foi construído sob a concepção de que o caminho para a paz é o reconhecimento do conflito como um elemento inerente das relações humanas, em que o sujeito é diferença e posicionado no lado oposto um do outro. Ele mostra como a escola de sua função como um mecanismo de ajuste histórica do sujeito e difusão de parâmetros normativos da sociedade, como os cientistas e acadêmicos de realizações humanidade, você pode começar a reclamar a diferença e defendê-la como um foco de edifício de fato, para evitar reduzi-la a uma única verdade universal, que historicamente têm derivado dos maiores conflitos na sociedade.

Palavras chave: educação paz, conflito, o pluralismo, constituição, direitos humanos, diferença.

Introducción

El viento se llevó los algodones
a las cinco de la tarde.
Y el óxido sembró cristal y níquel
a las cinco de la tarde.
Ya luchan la paloma y el leopardo
a las cinco de la tarde.
Y un muslo con un asta desolada
a las cinco de la tarde.
Comenzaron los sonos de bordón
a las cinco de la tarde.
Las campanas de arsénico y el humo
a las cinco de la tarde.
En las esquinas grupos de silencio
a las cinco de la tarde.
¡Y el toro solo corazón arriba!
a las cinco de la tarde.
Cuando el sudor de nieve fue llegando
a las cinco de la tarde
cuando la plaza se cubrió de yodo
a las cinco de la tarde,
la muerte puso huevos en la herida
a las cinco de la tarde.
A las cinco de la tarde.
A las cinco en Punto de la tarde.

Federico García Lorca

El simple hecho de que todos los seres humanos del mundo de hoy y del pasado conocido hayan vivido en sociedades sexistas y belicistas no es razón suficiente para adjudicar a la naturaleza humana la imagen de las características salvajes necesarias para librar una batalla con éxito. El hecho de que la guerra y el sexismo hayan jugado y sigan jugando papeles tan destacados en los asuntos humanos no significa que deban seguir haciéndolo en cualquier tiempo futuro. La guerra y el sexismo dejarán de practicarse cuando sus funciones productivas, reproductivas y ecológicas se satisfagan mediante alternativas menos costosas. Por primera vez en la historia tales alternativas están a nuestro alcance. Si no somos capaces de utilizarlas, no será un fallo de nuestra naturaleza sino de nuestra inteligencia y voluntad.

Harris (1986, p. 82).

El proceso de negociación que ha emprendido el Gobierno Nacional con el fin de terminar el conflicto armado que ha vivido la sociedad colombiana desde el siglo XIX, a partir de la suscripción de acuerdos sobre temas trascendentales, con grupos al margen de la ley, como las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC), implica un reto que no se contrae a la negociación misma. Invita a la sociedad y a la ciudadanía a asumir los desafíos que acarrea la diferencia, y tomar al diálogo y a la democracia como mecanismos para aniquilar, de fondo y a largo plazo, el uso de la violencia como mecanismo de relación con el otro.

El sistema educativo tiene un papel trascendental en la formación de esquemas de relación que amplíen la perspectiva sobre la sociedad y sobre las relaciones que se tejen entre distintas maneras de apreciar el mundo, que en ella circundan. En torno a los desafíos de la paz, tiene un doble cometido: por un lado, resaltar la importancia de la diferencia como valor del cual ha emergido, históricamente, la construcción de la realidad, del conocimiento y de la sociedad en sí misma. Debe tratar, por otro lado, de sustituir las formas maniqueas de relación entre extremos opuestos. La escuela, en aras de educar para la paz, debe propender porque el antagonismo excluyente perezca.

Hablar de la educación para la paz es hablar de un mecanismo que busca cesar la conflictividad, no el conflicto, a través de la suplantación de los medios de resolución del conflicto que ha predominado tradicionalmente en la sociedad –colombiana para el caso al que alude el presente artículo–. Busca desarrollar y llevar el conflicto humano, propio de la interacción entre subjetividades connaturalmente diferentes, distinguibles y diferenciadoras entre sí, a su canalización.

El artículo que sigue tiene por objetivo central la reivindicación de la educación como un escenario que puede ofrecer, en forma sostenible y duradera, solución a las prácticas propias de la violencia. No solo se trata de hacer pedagogía sobre la paz, se trata de reconocer que hay pluralidad y diversidad en todas las esferas de relación social.

Bajo esta óptica el sistema educativo, sin necesidad de desconocer sus fines y por el contrario plegándose a ellos, puede servir a los ciudadanos como un dispositivo de aprehensión de la dinámica social a través de varias dimensiones que le son propias, que resultan interconectadas y las cuales, no solo en forma teórica, sino ante todo práctica, pueden ser útiles a la construcción de paz. Cada dimensión se identifica con una función que la sociedad adjudica a la escuela.

La primera, la histórica. La escuela, así concebida respecto de la sociedad, buscaría destacar de esta su carácter histórico, junto con la problematización que a partir de él surge, se reconoce y se pretende conducir a través de los mecanismos democráticos de interacción establecidos en la institución educativa y en la sociedad, en general. La segunda, la jurídica. Conforme a esta, la escuela debe asumir la identificación y el reconocimiento de las posibilidades constitucionales y legales de relación en el marco de la tolerancia y el respeto. La tercera, la científica y académica. Reconoce que la escuela debe fungir, por antonomasia, como difusora de los logros, hallazgos y avances de los distintos campos del saber, no en la forma de construcciones acabadas e inmutables, sino como el producto del debate, diálogo y pugna constante, pero constructiva, entre cosmovisiones del mundo.

Es entonces pertinente, y más que ello, necesario que, de cara al contexto actual colombiano marcado por la búsqueda gubernamental de la paz a través de la negociación con el

otro-diferente, se aborde el complejo tópico de la denominada *educación para la paz*. Hacerlo implica aproximar al lector a lo que se ha concebido y a lo que aquí se concibe como paz, para precisar el tema, y concretar el concepto, rescatando sus elementos cruciales y las posturas que ha suscitado, pues hablar de paz en principio convoca posturas diferentes que es necesario hacer explícita en favor del diálogo.

Una vez identificada la noción de paz, habiendo hecho alusión a la clasificación de las posturas que en torno a ella se han tejido, se hará explícito el planteamiento que sustenta este artículo, amparado en lo que representa la diferencia y la variedad de intereses en la dinámica de la sociedad, contemplando el conflicto en una nueva versión, de la mano de los planteamientos sociológicos de Pierre Bourdieu.

Importante resulta, adelantado así el presente escrito, un esbozo o caracterización de la escuela como medio de producción y reproducción de las instituciones, posiciones y apreciaciones de mundo, que posibilita dentro de un marco de conducta unos desarrollos particulares caracterizados por el movimiento y la oposición práctica a la inercia.

Todo ello con el fin de tejer conclusiones en torno a las posibilidades que ofrece a la paz, el conflicto como un elemento que potencia el desarrollo social, que de recogerse en la institución escolar puede desarrollar y colaborar en la búsqueda de diversos caminos de solución a la contradicción, completamente regular en la sociedad. Demanda de la escuela, de los maestros y del sistema educativo, no solo hablar de paz, sino además visibilizar la diferencia como un elemento valioso desde el que la sociedad ha construido su historia, sus normas y la ciencia, en cualquiera de sus vertientes.

Los conceptos de paz y la noción de conflicto

El concepto de *paz* ha convocado a diferentes campos de las ciencias humanas, sociales y del campo religioso a pronunciarse acerca de lo que implica. Los planteamientos entorno a él han sido de variada índole y de diversa, y en ocasiones contrapuesta, naturaleza. La paz poco se ha estudiado. Se ha entendido recurrentemente, desde un punto de vista religioso, como ausencia de conflicto, que posibilita la tranquilidad, viendo en ella la plenitud de las formas de relación humana, quedando reducidas a la fraternidad y así posible solo

[...] cuando [los seres humanos] estén movidos por el amor de tal manera, que sientan como suyas las necesidades del prójimo y hagan a los demás partícipes de sus bienes, y procuren que en todo el mundo haya un intercambio universal de los valores más excelentes del espíritu humano (Juan XXIII, 1963).

Se trata de una concepción en la cual, y vinculada directamente con los valores cristianos, prima un orden recibido de antemano y sagrado, en cuyo mantenimiento se halla la perfección y la estabilidad espiritual y por ende social, factor que posibilita el sosiego a partir del que todo se halla aparentemente estático y sin alteración alguna en su leve movimiento, al concebir entre los elementos conformadores de la sociedad una correspondencia total que propende y se deriva por y de la idea de la universalidad y la unidad social en la cual los componentes son entendidos como parte indiferenciable de un todo, con un orden establecido del que se reconocen las reglas de juego y a partir de ellas se valora la conducta humana, entendiéndolo muchas veces, y en la línea de posiciones cristianas al respecto, primordialmente como

[...] orden espiritual, cuyos principios son universales, absolutos e inmutables, [que] tiene su origen único en un Dios verdadero, personal y que trasciende a la naturaleza humana. Dios, en efecto, por ser la primera verdad y el sumo bien, es la fuente más profunda de la cual puede extraer su vida verdadera una convivencia humana rectamente constituida, provechosa y adecuada a la dignidad del hombre (Juan XXIII, 1963).

Desde este punto de vista, se concibe reiterada y tradicionalmente la paz como ausencia total de conflicto. A este último, a su vez, se le tiene por factor determinante, origen y base del desarrollo de la violencia y, así, como punto de quiebra de la tan anhelada fraternidad. El conflicto, según esta versión, inhibe la construcción de la *paz en la tierra* cuando es la “suprema aspiración de toda la humanidad a través de la historia” (Juan XXIII, 1963), desconociendo, la mayor parte de posturas acerca del tema, el carácter intrínseco de éste último –el conflicto– en las relaciones intersubjetivas.

Resulta [...] sorprendente el contraste que con [...] [el] orden maravilloso del universo ofrece el desorden que reina entre los individuos y entre los pueblos. Parece como si

las relaciones que entre ellos existen no pudieran regirse más que por la fuerza (Juan XXIII, 1963).

En efecto, se trata de relaciones de fuerza las que constituyen y dinamizan la vida social, que algunas disertaciones y conclusiones sobre el carácter y la naturaleza de la paz han omitido por completo, por supuesto en el marco de las posibilidades del tiempo, del lugar, del campo de desempeño y de la posición en él y en la sociedad de quien afirma. Relaciones omisas por considerarlas elementos opuestos a la idea de la paz que se ha afirmado dentro de una óptica del unitarismo y la homogeneidad como fuentes de aquella.

Sin embargo, la descrita no ha sido la única posición y construcción esbozada en torno al concepto de la paz; ha habido varias de diversa índole que, junto a la primera y la más frecuente, serán tratadas de forma analítica para efectos de lo cual serán, en seguida, catalogadas.

Clasificaciones entorno a la paz

La fraternidad se ha concebido como el elemento característico de la paz, un factor estructurante por mucho tiempo de las relaciones sociales ideales. Se le ha ubicado en diversos ámbitos o dimensiones de lo humano a partir de lo cual puede esbozarse una caracterización analítica que ha sido recogida por varios autores y a la que hoy apela la presente exposición con algunas variaciones.

En primer lugar, puede hablarse de un tipo de paz que ubica los sentimientos y las percepciones fraternas en el ámbito espiritual y le adjudica al fuero interno del individuo, en toda la extensión de la palabra, la posibilidad de construirla. Afirma que “la imposibilidad de [esta] [...] está únicamente en nuestra mente y que tan pronto comencemos a aceptar lo imposible, ocurrirá un viraje” (Chopra, 2005, p. 88), reduciendo el problema al ámbito de lo puramente espiritual, en el que se origina cualquier explicación de la violencia y al cual desembocan todas las propuestas en la materia. La paz espiritual es un “estado del espíritu [...] como renuncia a la humanidad, como desprendimiento del mundo, una de cuyas máximas expresiones es el anacoreta” (Serna, 2008, p. 10), que solo y concentrado en su poder interior puede reflexionar y lograr por esta vía la paz, alejándose y, según creen, trascendiendo la materia como principal fuente de la violencia que ha imperado en la historia de la humanidad.

Se trata de una postura que opta por visualizar las relaciones sociales, inmersas en una sociedad cuyo

[...] orden vigente [...] es todo él de naturaleza espiritual. Porque se funda en la verdad, debe practicarse según los preceptos de la justicia, exige ser vivificado y completado por el amor mutuo y, por último, respetando íntegramente la libertad, ha de ajustarse a una igualdad cada día más humana (Juan XXIII, 1963).

Como puede inferirse, se trata de una concepción de la paz en la unidad, fundada en la verdad, que basta como punto de referencia y de valoración de la conducta humana, pacífica o transgresora, que se torna no en una verdad o concepción, sino en la verdad única, absoluta e inmodificable a favor del mantenimiento del estado de cosas social, en el que la diferencia dinamizadora no existe, pues

[...] esa forma de la verdad y la enunciación de juicio sobre el otro va a tener una característica muy clara, en cuanto organiza miradas e interpretaciones del mundo que pretenden ser la realidad. Y confundiendo a esta con lo real, se autocalifica como la interpretación correcta, lo que le da legitimidad para operar contra las otras interpretaciones sin producir [...] diálogo (Mejía, 1999, p. 46).

Todo lo dinamiza la conciencia, las ideas y la paz es una de ellas; debe estar presente en la mente humana para que sus efectos se puedan percibir en la generalidad de los seres que hacen parte de una misma sociedad, sin lo cual las relaciones entre las personas no pueden tornarse más que violentas, conforme esta postura. “Así pues, una motivación negativa crea problemas, sufrimiento y dolor, mientras que una motivación positiva produce paz y felicidad, algo bueno” (Giatso, 1990, p. 43).

El conocimiento de sí mismo o de sí misma tiene profundidad.

Cuanto más se profundiza, más cambiará la realidad.

La realidad depende de su sentido de conciencia. [...]

Finalmente su estado de conocimiento y de conciencia crea todo lo que usted experimenta (Chopra, 2005, p. 155)

Se aparta la paz de lo social, para ser en esta dimensión tan solo producto de tranquilidad y serenidad interna del individuo, que llega a ella al término de algún periodo de sacrificio tras del cual los seres humanos seremos poderosos, “experimentaremos la libertad y las emociones que supuestamente ofrece la aventura” (Chopra, 2005, p. 9), como característica de la guerra y de la violencia, basadas en ella como experiencia perseguida, en virtud de la cual se cometen las más sorprendentes atrocidades contra la dignidad humana. Se apela a la individualidad y en ella se concentra desconociendo no solo a la humanidad que circunda al sujeto sino además a la que a él mismo le compone, pues omite su carácter humano para arrojarse a la búsqueda y *reconocimiento* de su carácter suprahumano, en el alma o en el espíritu, que sin poder de ninguna manera coincidir con la realidad material que le sujeta, se eleva por encima de ella y puede hacer del ser humano, según piensan, algo mejor tras múltiples pérdidas en razón de que “existe una ley espiritual según la cual debemos celebrar nuestras pérdidas porque solo lo irreal se puede perder y, después de que desaparece, permanece lo real” (Chopra, 2005, p. 338) que es lo que subsistirá y que corresponde a la esfera espiritual del ser humano, que prima y de la que parte su forma de relación social, conforme esta percepción sobre la paz.

Esta concepción convierte al “mundo en general [en algo] indiferente, [...] opuesto y creado; [siendo lo] finito[, el mundo, no más que un ropaje] para lo infinito [...] [resultando] Dios [...] la posibilidad absoluta” (Hegel, 1981, p. 205) de ser en la infinitud, estando y siendo parte con y de él, logrando el goce real e infinito de la paz perpetua, posible de forma exclusiva en la veneración de lo real, frente a la cual el mundo no es y no debe ser, más que una enajenación pasajera, una prueba a superar en el camino hacia *lo real*.

Por otro lado se encuentra un segundo tipo de concepción de lo que implica la paz. Se trata de aquella que entiende que constituye *condición social*, que por oposición a la categoría de la paz espiritual logra recoger la humanidad como algo valioso para la comprensión de la dinámica de la sociedad a la que, entiende, le es inherente el conflicto. Sin embargo, reincide en la consideración de la paz como valor *supramundano* (Serna, 2008, p. 11)¹, que a pesar de serlo y

1 A este mismo autor corresponde la catalogación correspondiente a la paz como *condición social*.

en orientación hacia el carácter humano de las relaciones sociales, vincula a la paz como el mecanismo para fundar una sociedad en la que prime el orden.

Surge entonces la viabilidad de unas relaciones de convivencia óptima toda vez que existan instituciones gubernamentales que se orienten por la consecución y mantenimiento de la paz, que se vuelve

[...] requisito para el orden social y el gobierno; [...] urge [entonces] quebrantar el carácter ontológico del sufrimiento o mejor, derrumbar la ontologización del sufrimiento impuesta por el discurso religioso: este no sería una pena obligatoria para los hombres en ajuste a su estatus o condición, solo redimible en un mundo posterior, sino el resultado de la propia existencia inmediata, de las acciones emprendidas en la vida, de las formas de relación con el otro (Serna, 2008, p. 11).

La paz se torna, bajo este entendimiento, en el fundamento de la legitimidad del Estado en cualquiera de sus formas históricas. La seguridad jurídica y la garantía de los derechos de primera generación, en un primer momento, de segunda generación, con el avanzar de la historia y con la diversidad de posturas de y ante el mundo, de tercera generación, a través de los debates que suscitan los factores colectivos de convivencia y de la misma existencia, se convierten en elemento indispensable para el mantenimiento del orden colectivo y, por ende, de la existencia particular, volviéndose “un derecho subjetivo fundamental de cada uno de los seres humanos individualmente considerados, a los cuales a su vez les corresponde el correlativo deber jurídico de buscar la paz social” (Corte Constitucional, 2006).

Vira entonces la concepción de la paz desde una dimensión puramente individual para tornarse en la base de una vida en sociedad, posible cuando los mecanismos para lograrla rebasan el ámbito del fuero interno de cada ser, para provenir ahora de un ámbito puramente externo. Es de tal forma que el Derecho surge como un mecanismo de regulación que permite la convivencia, limitando y potenciando formas de relación, para las cuales

[...] la constitución (...) [como foco de validez de todo el ordenamiento jurídico], además de tener la pureza de su origen, de haber nacido en la pura fuente del concepto de derecho, tiene la vista puesta en el resultado deseado, es decir, en la paz perpetua (Kant, 1998, pp. 16-17).

La paz se convierte en el sustento básico de la sociedad en cualquiera de sus niveles geográficos, bien sea en el de lo local, regional, nacional o internacional, ámbitos todos en los que se convierte en un deber y en un derecho.

Como derecho que pertenece a toda persona, implica para cada miembro de la comunidad, entre otros derechos, el de vivir en una sociedad que excluya la violencia como medio de solución de conflictos, el de impedir o denunciar la ejecución de hechos violatorios de los derechos humanos y el de estar protegido contra todo acto de arbitrariedad, violencia o terrorismo. La convivencia pacífica es un fin básico del Estado y ha de ser el móvil último de las fuerzas del orden constitucional. La paz es, además, presupuesto del proceso democrático, libre y abierto, y condición necesaria para el goce efectivo de los derechos fundamentales (Corte Constitucional, 1993).

Se trata de una nueva visión de la paz, coexistente con otras tantas, que requirió en pro de su concreción la transformación de las estructuras sociales, culturales, mentales, políticas y económicas, que mutaron, principalmente, desde la época del Renacimiento y, con mayor ímpetu, de la Ilustración, movimientos ambos que ampararon el surgimiento de una nueva religión,

[...] la nueva religión secular de la ilustración, [que] vio su contrincante en las interpretaciones teocéntricas del mundo propias de la religión cristiana, orientadas a la vida eterna en un más allá. Cuando el secularismo empezó a desplazar las esferas divinas, el ocupante del espacio vacío que tal desplazamiento dejaba solo podía ser el Estado, que en transcurso del “largo siglo XIX” (1776-1917) concentró cada vez más y más poder, hasta tener competencias ilimitadas. El lugar de Dios todopoderoso fue reclamado por un Estado todopoderoso que se edificó en una base trascendente de la soberanía en el sentido de un poder marcado por superlativos, como absoluto, indivisible, originario y perpetuo (Marquardt, 2009, p. 35).

El nuevo Dios-Estado se abocó a la construcción, por reconocimiento, de derechos y libertades comunes para su población, ya no creyentes, sino ciudadanos. Ya desde 1566, en Amberes se expresaban voces que pedían libertades respecto de la conciencia, sostenidas en la histórica e imperiosa necesidad de “la coexistencia de diferentes religiones. Incluso el Imperio otomano era un claro ejemplo

de ello y, por tanto, había que permitir que, gracias a la tolerancia, el individuo gozara de libertad espiritual” (Tenenti, 1999, p. 45), pues llegó a pensarse que

[...] por encima de la revelación transmitida había una luz superior, una ley naturaleza que era el verdadero mandato de Dios. El auténtico credo religioso solo podía basarse en una convicción interior, a la que ninguna ley emanada del Estado podía imponer constricciones. Por otra parte, la comunidad estatal y la religiosa constituían dos entidades distintas y separadas. Por lo tanto, la pertenencia o no pertenencia a una determinada agrupación religiosa no podía prejuzgar la posición civil del ciudadano. [...] La tolerancia cesaba en el momento en el que se ponía en peligro la seguridad del Estado: era la forma de unir las exigencias espirituales con las del gobierno civil (Tenenti, 1999, p. 45).

Implica de este modo concebida no sólo como un fin ya logrado mediante la aparición de la institucionalidad estatal, sino como una *pretensión política*, continuando aún en el terreno de la paz como *condición social*, que se impone por el conjunto de ramas del poder estatal a la ciudadanía, que busca en el gobernante su consecución y logro final. De encontrarla “puesta en este terreno, lejana de lo sagrado y de lo ciudadano, la paz del gobernante NO [...] [sería] la comprensión con el otro sino la estabilización de las contradicciones” (Serna, 2008, p. 11), así por la vía institucional prescrita y ejecutada, sin tratar el conflicto sino eclipsando y, a lo mejor, postergando sus consecuencias, volviendo a hacer de la paz un anhelo,

[...] como propósito colectivo nacional e internacional [que] puede considerarse como ausencia de conflictos o enfrentamientos violentos (núcleo mínimo), como efectiva armonía social proveniente del pleno cumplimiento de los mandatos de optimización contenidos en las normas de derechos humanos (desarrollo máximo) o como la atenuación de los rigores de la guerra y la “humanización” de las situaciones de conflicto (derecho internacional humanitario como manifestación del derecho a la paz en tiempos de guerra) (Corte Constitucional, 2006).

Hasta este punto, se han tratado dos concepciones de la paz que se oponen y que resaltan, cada una, un ámbito de desarrollo de ella. Por un lado, la *paz espiritual* se funda en la idea de la paz interior y, por otro, la *paz como condición*

social se basa en la paz externa, en la cual cumple un papel fundamental el Estado como gestor de ella, mediante la creación de mecanismos para garantizar la convivencia, los derechos fundamentales y el orden público (Olivar, 1995) por medio de sus agentes.

Una propuesta sobre la noción de paz. La paz desde el reconocimiento del conflicto-potencia

La paz necesita constituirse en una acepción bidimensional que rescate la particularidad del sujeto y que comprenda al mismo tiempo los elementos estructurales-externos que, como toda conceptualización que parte de relaciones sociales concretas, se tornan si bien no determinantes sí condicionadoras, posibilitadoras o limitadoras, de la forma de percibir, pensar y comportarse en la sociedad y respecto a sí mismo.

Se concibe aquí una idea de la paz como el estado en el cual, tras la experiencia histórica social y el análisis de los problemas que esta ha suscitado así como de las soluciones que paulatinamente han venido surgiendo como respuesta a ellos, se han previsto mecanismos adecuados—en razón del contexto histórico al que responde— para atender el conflicto y tratarlo sin, en ningún momento, pensar en su eliminación. Esta concepción parte de la idea de que la sociedad es un conjunto de elementos subjetivos y objetivos de los que de ninguna manera puede emanar la identidad entre los seres humanos. Estos son permeados por aquellos elementos subjetivos y objetivos, desde distintos puntos de vista, en relación con la posición que ostentan en la estructura social, que conduce a la distinción de los demás que produce seres disímiles.

Es luego entonces, la paz, un *estado de las relaciones sociales en el que el conflicto tiene mecanismos apropiados para su tratamiento*. Así descifrada, la paz se opone a dos recurrentes ideas de lo que ella implica. En primer lugar, no denota la ausencia y falta de conflicto en el marco de las relaciones sociales en las que se encuentran inmersos los agentes. En segundo y último término, no es el producto del tratamiento del conflicto que lo soluciona o lo elimina, lo que es de por sí desacertado dado que resulta muy complicado poder hacerlo en su orden genérico o en el especial o particular, en el que se encuentran involucradas las partes, circunstancialmente disímiles, en cada caso concreto.

De tal forma se hace énfasis en el proceso que se desprende del conflicto, en su manejo, del cual no necesariamente se obtiene como efecto su desaparición, sino más bien su transformación. Toda relación social se torna en una relación de fuerzas diversas y diferentes entre sí y en relación a sí. Fuerzas en torno de las cuales, como elemento consustancial a la vida en sociedad, debe vislumbrarse el concepto de la paz de tal manera que, bajo el esquema de un Estado multicultural y pluralista, como lo es constitucionalmente el colombiano, integre lo que antes se había constituido como antípoda de su naturaleza –el conflicto–, para convertirse en el punto inicial de un adecuado tratamiento de la violencia, cuando la heterogeneidad material eclipsa la quimérica unidad homogeneizante que siempre se elevó como pretensión y, sobre todo, como *plegaria*.

Las relaciones sociales son un entramado de vínculos entre los miembros de una sociedad, cualquiera que sea su dimensión, en cuanto a número de miembros o extensión territorial que abarque, que se basa en la fuerza que cada uno de ellos detenta respecto de la de los demás que, en todo caso, está vinculada con la posición que en la estructura social se ha construido, familiar e individualmente, tras de la cual y en virtud de la misma, se encuentra el interés como móvil de la conducta y de las estrategias particulares y colectivizadas.

La posición que un agente puede llegar a detentar dentro de la estructura se erige siempre frente a los demás, y su apreciación parte de la valoración colectiva temporoespacialmente contextualizada, que comparte con sus coetáneos y en virtud de la cual las prácticas cotidianas son promovidas, proscritas y prescritas, y de igual forma admiradas o rechazadas por todos los miembros de la sociedad, de manera generalizada mas no homogénea. Esa valoración conjunta, permite establecer posiciones en tanto valorados sean los *habitus*, derivados de los capitales poseídos, por y para cada uno de los agentes en relación con los de los copartícipes de la dinámica social.

El *habitus* como sistema de disposiciones para la práctica, es un fundamento objetivo de conductas regulares, por lo tanto de la regularidad de las conductas, y, si se pueden prever las prácticas [...], es porque el *habitus* hace que los agentes que están dotados de él se comporten de una cierta manera en ciertas circunstancias. Siendo así esta tendencia a actuar de una manera regular que, cuando el

principio está explícitamente constituido, puede servir de base a una previsión [...], no encuentra su principio en una regla o una ley explícita. Es lo que hace que las conductas engendradas por el *habitus* [que lo son todas] no tengan la hermosa regularidad de las conductas deducidas de un principio legislativo: *el habitus tiene parte ligada con lo impreciso y lo vago*. Espontaneidad que se afirma en la confrontación improvisada con situaciones sin cesar renovadas, obedece a una lógica práctica, la de lo impreciso, del más o menos, que define la relación ordinaria con el mundo (Bourdieu, 1997, p. 84)

Cada agente cuenta con una disposición, proveniente de los *habitus* y capitales que ha poseído y que han sido valorados de determinada forma en la sociedad, punto desde el cual se relaciona con otros agentes conformando identidades e incompatibilidades, y a su vez posibilitando la conformación de campos y de grupos de interés caracterizados por la solidaridad en su seno y por la distinción en su externalidad.

Un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.) (Bourdieu, 1993).

Se trata de una posición que se desprende de la trayectoria particular de los agentes, construida por ellos en una dinámica que se extiende a tiempos antecedentes y a relaciones de fuerza pretéritas que les fueron propias en un contexto espacial determinado, que este posee siempre en relación, caracterizada por la acumulación de capitales, como energía social, de índole económica, social, cultural y simbólica, que le permiten distinguirse de los demás que detentan de igual forma capitales pero en niveles, estructura o recorridos diversos que caracterizan a cada uno de los agentes dentro de la estructura social, proyectando su forma de ver, percibir, pensar y comportarse en la misma, conforme a sus propios intereses y expectativas de mundo.

Se puede comparar [...] con un juego (aunque a diferencia de un juego no sea el producto de una creación deliberada y no obedezca a reglas, o mejor, regularidades no explicitadas y codificadas). Tenemos de este modo apuestas que son, en lo esencial, el producto de la competición entre los jugadores; una investidura en el juego, *illusio* (de *ludus*, “juego”): los jugadores entran en el juego se oponen, a veces ferozmente, solo porque tienen en común el atribuir al juego y a las apuestas una creencia (*doxa*), un reconocimiento que escapa al cuestionamiento (los jugadores aceptan, por el hecho de jugar el juego, y no por un “contrato”, que vale la pena jugar el juego) y esta connivencia está en el principio de su competición y de sus conflictos. Disponen de triunfos, es decir de cartas maestras cuya fuerza varía según el juego: del mismo modo que cambia la fuerza relativa de las cartas según los juegos, la jerarquía de las diferentes especies de capital (económico, cultural, social, simbólico) varía en los diferentes campos. Dicho de otro modo, hay cartas que son válidas, eficientes en todos los campos –son las especies fundamentales de capital–, pero su valor relativo en tanto que triunfos varía según los campos, e incluso según los estados sucesivos de un mismo campo[:] [...] un capital o una especie de capital es aquello que es eficiente en un campo determinado, como arma y como apuesta de lucha, lo cual permite a su portador ejercer un poder, una influencia; por lo tanto, existir en un campo determinado, en lugar de ser una simple “cantidad despreciable” (Bourdieu, 1993).

Un espacio de convergencia de diversos actores que detentan diversos tipos de energía social que esgrimen en su favor y que utilizan las instituciones estatales para imponer una forma legítima de actuar en el mundo. Por ello las instituciones educativas son importantes para imponer unas formas de comportarse, pues desde allí son naturalizadas funciones y reconocimientos de lo que debe ser un buen ciudadano.

La noción de paz implica reconocer la dinámica social en su materialidad y a la fuerza simbólica, la diferencia, los intereses y al conflicto como parte esencial de ella. No puede solidificarse a través de nociones ficticias ni sobre esquemas ideales de relación, que tiendan a anular los elementos característicos de las relaciones sociales, por más estigmatizados que se encuentren.

Anotaciones sobre la diferencia en el escenario educativo. Entre lo ciudadano y lo diverso

A principios del siglo XIX, en Colombia, las élites criollas hicieron posible movimientos de emancipación en los cuales recurrían a

[...] la vindicación de la ciudadanía como forma de rechazo a la autoridad monárquica. En unos universos aún para entonces profusamente afirmados en el sentido de vecindad y en unos universos rurales sometidos a las formas más antiguas del señorío colonial [...]. La permanencia de la sociedad de castas hizo que la afirmación ciudadana se erigiera como recurso para promover la unidad interna (Serna, 2006, pp. 46-47).

El rechazo al pasado colonial, viendo en él no más que perversidad e ignorancia, era el objetivo de la escuela, lugar por excelencia para mostrar a los ya no vasallos, sino ciudadanos, sus derechos y sus deberes, por medio de talleres ideados y promovidos por los criollos “donde se formarían los verdaderos ciudadanos de una república libre” (Álvarez, 1995, p. 54).

Es la escuela afectada por las perspectivas dominantes que erigen las necesidades y luchas sociales, desprendidas del reconocimiento y, consecuente y simultánea, exclusión de ciertas formas de ser, que permearán la formación de futuros ciudadanos. Es así que, durante mucho tiempo, el modelo de escuela triunfante en Colombia tendrá la responsabilidad de hacer agentes comprometidos con la patria, que “sería algo que existe de antemano, algo que se posee desde el momento en que se nace y a quien se le debería la vida” (Álvarez, 1995, p. 45), hasta el punto de concebirse jurídicamente, bajo la figura de la nacionalidad, como un atributo de la personalidad.

La escuela y las concepciones de mundo, de las que se desprende su dinámica y que al mismo tiempo son efecto de ella, no son homogéneas, sino que se transforman sujetas y potenciadas por un contexto, que al ofrecer ciertos tipos de relaciones de fuerza oscilan entre el mantenimiento y la variación de las reglas de juego que las definen, pues

[...] es en cada momento el estado de las relaciones de fuerza entre los jugadores lo que define la estructura del campo: se puede imaginar que cada jugador tiene delan-

te de sí pilas de fichas de diferentes colores, correspondientes a las diferentes especies de capital que posee, de manera tal que su fuerza relativa en el juego, su posición en el espacio de juego, y también sus estrategias de juego, [...] dependen al mismo tiempo del volumen global de sus fichas y de la estructura de las pilas de fichas, del volumen global de la estructura de su capital (Bourdieu, 1993).

Cada uno de los agentes en la estructura social se comporta según la dinámica de este juego en el que pretende la victoria o tan solo el mantenimiento de una posición benéfica que ostenta frente a los demás jugadores, que propenden cada uno por lo mismo respecto de sí mismos siendo la sociedad

[...] un entramado de relaciones de fuerza en el que así como distintos agentes pugnan por el monopolio de la política, la educación y la producción cultural, de la misma manera pugnan por el monopolio de la historia y de la memoria. Si se quiere, las luchas en torno a la memoria, los esfuerzos por transferirla con su poder crítico a la historia no solo suponen la vindicación de unas formas de recordar, sino también la transformación de unas estructuras que, operando siempre en tiempo presente, son las que le arrogan sus posibilidades simbólicas a las estructuras sociales de la remembranza (Serna, Navas, García, 2007, p. 27).

Queda así excluida la posibilidad de la ausencia o eliminación del conflicto en la sociedad y es rescatada la contraposición de intereses como característica de las relaciones humanas, ante lo cual resta su reconocimiento práctico para poder hablar de la paz desvinculándola del carácter quimérico que la anulación de las diferencias.

El conflicto y la paz en el sistema escolar. La diversidad en la sociedad

La imbricación entre conflicto y paz resulta en un acercamiento más certero a la vida cotidiana y a las prácticas sociales y posibilita la consolidación de una propuesta de paz con un carácter menos utópico y más sensato. De esta manera y en expreso reconocimiento de lo anterior ha llegado a sostenerse en pocas, pero relevantes ocasiones que la paz más que ser un estado de plenitud y de ausencia de conflicto, resulta ser un *estado social* como

[...] ese conjunto de condiciones [objetivas y subjetivas en imbricación] que llevan a que la sociedad no se preocupe solo por sobrevivir, que su agenda única o privilegiada no sea la inminencia de la muerte física, que es lo que subsume, en últimas, a las sociedades en guerra (Serna, 2008, p. 10).

Es ello entonces lo que la escuela debe potenciar como una de las instituciones que gozan de mayor cubrimiento e importancia en la creación, modificación o extinción de las relaciones sociales. Se trata de una de las instituciones sociales por medio de las cuales pueden promoverse formas alternativas de tratamiento del conflicto social, que sugieran construcción dialéctica que sintetice los puntos de encuentro y desencuentro entre las partes, por medio del diálogo entre posiciones e intereses.

El sistema escolar debe fomentar la admisión de la diferencia horizontal, no marginalizadora, como elemento rector insoslayable de la sociedad—en la cual se sitúan los agentes en diversas posiciones, construyendo variadas posturas que provienen de las primeras y que resultan comprensibles en la desigual distribución de ellas— el reconocimiento del conflicto como característica netamente humana. Alternativas que destierren formas violentas, físicas y psicológicas, de conducir el conflicto para la construcción unívoca de la verdad, por medio del dominio de facto del otro y de su sometimiento a la propia fuerza, incluso simbólica.

La escuela tiene el deber de mostrar la verdad como un constructo, como una elaboración dialéctica, partiendo del reconocimiento de la violencia simbólica, y mediando en consecuencia las afirmaciones posicionadas frente al otro y desde el otro, siempre diferentes.

Es en potencia un espacio para la *ciudadanía*, una figura emergente en un marco geográfico —las sociedades occidentales— e histórico —la modernidad— específico, que paulatinamente se convirtió en característica de la dinámica propia del Estado Nacional, al posibilitar la convergencia de agentes disímiles a través de la construcción de espacios sociales de encuentro entre diversidad de capitales sociales, económicos, culturales y políticos, para promover entre ellos una “identidad común para estas identidades parciales, [que] permite [...] puedan reconocerse en la vida pública sin perder sus especificidades” (Serna, 2006, p. 9), pese a la naturalización y deshistorización de la diferen-

cia eclipsada bajo legitimidades totalizantes y espontáneas que renuevan en la sociedad verdades absolutas e inmodificables retornando a un sistema de revelaciones divinas, ahora seculares, que tratan de inmovilizar al agente, que así las cosas, resulta inmerso en un sistema totalmente construido en el que se pierde como parte del todo.

El sistema escolar de la mano de la ciudadanía en un estado incluyente, conlleva la posibilidad del reconocimiento del interés particular como legítimo y coexistente con otros tantos que lo son en la misma medida, frente a los cuales tan solo resta la negociación, quedando relegada la imposición. Es posible en este marco que los agentes cimenten identidades, haciendo posible el reconocimiento en la diferencia, siempre y cuando tengan un escenario genuino de acción, pues de lo contrario la falta de legitimidad puede generar espacios fragmentados y por ende ciudadanos sin vínculos fuertes con los requisitos que el Estado impone y

el espacio social termina definiendo una vida pública donde el extraño se torna sospechoso, peligroso y muchas veces inadmisibles [...]. Esta erosión de la vida pública recubre de inseguridades la existencia colectiva, desactiva a la esfera política e instala diferentes formas de violencia como reguladoras por excelencia del espacio social (Serna, 2006, p. 12).

Los mecanismos de resolución de conflictos dentro del Estado no funcionan en este contexto, imposibilitando la armonía al concentrarse en un grupo dominante con suficiente poder simbólico y físico, coincidente con el del Estado mismo, para imponer unas formas de actuar y de ver, en un mundo social no democrático, pues a través de la imposición de una verdad inmodificable e indiscutible se excluye a gran parte de la población y segrega la ciudadanía, para reconocer ciudadanía legítimas y excluidas, convirtiéndose en un elemento desestabilizador, a erradicar en pro de relaciones de paz.

En sistemas sociales de esta índole, se tiende a la permanencia de “rezagos coloniales, con modernizaciones precarias, con escasos desarrollos de una estructura de clases sociales modernas y con unos Estados limitados convertidos en instrumentos de unas minorías” (Serna, 2006, p. 9) y ello es más problemático cuando los *ciudadanos* se ven limitados a la inserción legítima en los campos sociales de la educación, la economía y la política.

Las afirmaciones que se desprenden de la posición de los agentes, de su diversidad y dirección intencionada, deben entenderse en el marco de la escuela no solo como aseveraciones que tienen procedencia y lugar en el marco de las relaciones sociales cotidianas, sino que además, debe tenerse presente, surgen y se posicionan dentro del entorno académico, partiendo y desembocando en el tipo de aproximación al campo científico como una de las finalidades primordiales de la institución escolar.

La escuela se convierte en el foco desde el cual *la paz es posible* bajo la premisa del reconocimiento de la diferencia y en razón de ella misma, del conflicto como un elemento que caracteriza la vida en sociedad y la producción científica, como espacios, ambos, a los que el aparato escolar pretende acercar, en los desarrollos históricos precedentes de las verdades aceptadas, al estudiante, concebido hoy como tal y como futuro ciudadano de manera simultánea.

Las posibilidades que brinda la institución escolar para la construcción de paz

En la actualidad, tal como en el resto de la historia de la humanidad ha sido característico el desconocimiento de lo que antecede a lo inmediato, ha sido recurrente la naturalización de lo social, del sistema de valores que contiene, olvidando al ser humano como un producto histórico-social que a su vez forma y conforma la estructura social y es agente activo en la historia.

En un sistema social convergen fuerzas de distinto nivel resultando de su interacción algunas dominadas y otras dominantes, y estas últimas, con fines de perpetuar su posición relacional respecto de las primeras, que simultáneamente buscan incrementar la propia, imponen su fuerza social con la que consiguen esbozar y concretar mecanismos institucionales por medio de los cuales, con la aquiescencia de las primeras, logran posicionarse como valores predominantes, reconocidos como tales por ellos mismos, encarnándolos, y por los agentes que dominados los reconocen y esperan alcanzarlos (infructuosamente en virtud de la desproporción relacional de su posición estructural), intentando mantener o alcanzar un estado tan siquiera de mínima semejanza con ellos, los valores y sistemas axiológicos que consideran pertinentes y cuyas cualidades reúnen.

Así se han consolidado mecanismos conductores, objetivados por medio de la creación de instituciones que refractan las condiciones de pugna entre posiciones estructurales, y se encargan de proporcionarle al agente formas condicionadas de *acción, pensamiento y percepción* (Bourdieu, 1998, p. 53) con las que se desenvuelve con *naturalidad*, erigiéndose a su vez en formas institucionales cotidianas que resultan aparentemente denotativas² (Del Pino, 1978, pp. 16-18) pero que contienen toda la riqueza del desarrollo precedente y de las condiciones macro-estructurales en las que se circunscriben.

Posibilidades de la dinámica cotidiana de práctica escolar

La escuela se asienta socialmente como una de estas instituciones encargadas de inmiscuir al sujeto en la totalidad de la estructura social por medio de la edificación de un sistema prescriptivo que cumple una función normalizadora que va alejando cada vez más al sujeto de su condición primaria: su condición natural. Esta, como afirma Freud, apoyada en un conjunto de pulsiones, impulsos biológicos que conforman el instinto, el cual debe regularse pues por sí mismo constituiría una amenaza a la organización del conjunto de la civilización.

La normatividad esencial a la institucionalidad, en especial a la escuela y a la educación en general, se hace eficaz por medio de dispositivos disciplinarios de control que forjan una estructura de dominio, inmediata y al mismo tiempo trascendente al momento y contexto de su utilización, que tiende a la uniformización de sus miembros, tratando de sujetar los valores particulares a los que en el juego social entre fuerzas han predominado en la conformación de lo instituido.

En la relación que se teje entre los individuos y la sociedad instituida, esta última

[...] sobrepasa infinitamente la totalidad de los individuos que la “componen”, pero no puede ser efectivamente más que en estado “realizado” en los individuos que ella fabrica [...] la sociedad no es una propiedad de compo-

sición, ni un todo conteniendo otra cosa y algo más que sus partes (Castoriadis, 2008, p. 88).

Dicha regulación se efectúa por medio de la fijación de directrices que trazan principios de comportamiento al sujeto y posteriormente en el sujeto. En primer lugar durante las etapas iniciales del desarrollo psicomotor, del individuo, estas pautas provienen del exterior y constituyen la disciplina misma, como “método que permite el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantiza la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad” (Foucault, 2010, p. 159).

El primer conjunto normativo con el cual se encuentra el agente corresponde al hogar, grupo primario de socialización, en medio de relaciones primigenias de objeto, es decir son “fijadas merced a lazos afectivos precoces” (Del Pino, 1971, p. 68) que se perpetúan durante los primeros años de escolaridad, a favor de la normalización con la figura del maestro en analogía a la figura paterna (materna, como sentimiento o paterna, como autoridad).

De este modo se abre dentro de la escuela el espacio en cada sujeto para la regla social, utilizando dispositivos disciplinarios que fragmentan el tiempo y el espacio, y atribuyen, a cada parte resultante, una actividad específica. Cada actividad es a su vez dividida en minúsculas partículas de movimiento que permiten el control de la acción total exigida al individuo, por medio de la vigilancia del detalle, a través del cual se individualiza al sujeto, como caso, mediante el registro escrito de su conducta en la evaluación de la actividad (Foucault, 2010, pp. 173-180).

El registro, apoyado en el examen, constituye un elemento indispensable en los procedimientos de normalización que, a través de él, proponen inicialmente al sujeto como caso individual, susceptible de ser organizado jerárquicamente en términos de valor, según su capacidad y desempeño en las actividades correspondientes al nivel de desarrollo intelectual, biológico y afectivo, que en conjunto posea (Piaget, 1971, p. 13).

Se establecen pues conjuntos de individuos con patrones de conducta afines, que se catalogan tanto social como institucionalmente, pero además que son objeto de juicio de valor entre los individuos inmiscuidos en estos procesos, de los que resultan básicamente dos condiciones: la normalidad y

2 Cuando utiliza el término *denotativo* se refiere a el lenguaje explícito y cuando utiliza *connotativo* indica el extralenguaje que acompaña a cada expresión comunicativa.

la anormalidad, una un motivo de reconocimiento gratificante y la otra, por el contrario, de señalamiento, que culmina las más de las veces en censura de una *mala* conducta, que al transgredir el sistema imperante se constituye en un elemento de distorsión de los valores o *antivalor*, adverso a los fines de la paz, concebida ella, en este contexto, para igualar.

La *normalidad* es un constructo social que aparece como posibilidad particular y eclipsa lo que histórica y colectivamente implica, convirtiéndose en un conjunto de calidades que ostentan o no, los agentes, de forma exclusiva y sin lugar a mediación alguna entre dos puntos extremos como lo es junto con la *anormalidad*. Se visibiliza como un elemento de la naturaleza particular del individuo, con el que cuenta o no y al que se adjudica su conducta, que al constituirse dentro de la categoría *normal* se cataloga como correspondiente a los valores sociales erigidos, como la pretensión social a mantener o alcanzar, emanados de la concertación tácita entre los dominantes y los dominados.

Se olvida de esta forma que la normalidad, tanto como la anormalidad en sentido contrario, comprende un grupo de valores reconocidos como plausibles dentro y en virtud de la pugna entre fuerzas sociales de la que emanan, por medio de los cuales se pretende sostener una posición, en el caso de los grupos dominantes, y atraer o repeler otras, como ideal o execración, en el de los dominados.

Velado ha sido el hecho de que la normalidad no es un factor originario de la diferencia sino un elemento derivado de ella, uno de los tantos resultados instituidos a partir del juego entre las múltiples posiciones que cada uno de los agentes detenta de manera relacional frente a sus copartícipes en la dinámica social—experimentada directa o indirectamente, y que se encuentra en un marco temporo-espacial específico— que no es más (la normalidad) que la consecuencia de la conjunta y recíproca utilización o inversión de capitales que cada uno de los agentes ha acumulado en distintos ámbitos de la vida en sociedad, y con los que percibe su entorno, lo piensa y toma partido con la mirada puesta en un horizonte, en una expectativa que le es propia, en virtud de la particularidad extrema de su posición. Y esta es producto de las relaciones sociales permeadas por la diferencia, de la que unos han podido sacar mayor provecho que otros y de la cual se espera ingenuamente su sustracción, en pro de la construcción de paz.

A la meta de la sustracción de la diferencia dentro de la institución escolar sirve la *sanción normalizadora*. Por medio de la exclusión de los privilegios que otorga la normalidad se pretende homogenizar a la comunidad educativa y de paso a los de la estructura social en general, vinculando al individuo *anormal* como la personificación de lo socialmente reprochable, constituyéndose útil como antivalor, dando lugar a la trasgresión institucionalizada conveniente a ella cuando pretende llevar a cabo la eliminación de la misma, al poder hacer visible y categórica como recurrentemente reprochable el abandono de la correcta cadena axiológica que profesa.

Entre las categorías de normalidad y anormalidad surgen prácticas violentas y excluyentes que expresan la fuerza de los actores dominantes en el entorno escolar, como reflejo de las mecánicas sociales que lo trascienden³.

Una definición amplia, y respaldada por la literatura científica sobre la materia, indica que este fenómeno (conocido también como acoso escolar o *bullying*) es la agresión repetida y sistemática que ejercen una o varias personas contra alguien que usualmente está en una posición de poder inferior a la de sus agresores. Esta deliberada acción sitúa a la víctima en una posición en la que difícilmente puede escapar de la agresión por sus propios medios (Corte Constitucional, 2015).

La norma como podemos ver es externa al sujeto y tiene serias incidencias en él. Tal como plantea Piaget (1971), a medida que se instauran equilibrios más estables es probable que la norma emane de la intersubjetividad que finalmente termina por constituir una actitud política. Esta solo es probable en la media en que se mantenga un ejercicio reflexivo basado en la conciencia sobre la norma como producto histórico y social que, al contrario de lo que se podría llegar a pensar y de hecho se piensa, no ha sido constante en el devenir de la humanidad, por el contrario surge de la

3 En agosto de 2016, el país se polarizó entorno a la expedición de la Sentencia T-478 de 2016 de la Corte Constitucional de Colombia, en la que se ordenó reconducir la conflictividad al interior de la institución escolar, en torno al reconocimiento de identidades de género no tradicionales por parte de los niños, niñas y adolescentes, a través de la incorporación de esquemas de armonización de las diferencias en el Manual de Convivencia. La discusión deja ver el conflicto en el seno de la escuela, como un reflejo de las discusiones extraescolares y sociales, que lo potencian y que estructuran posiciones antagónicas.

coordinación, tácita o explícita, entre intereses diversos y, al mismo tiempo, de la teleología de la acción, en plena concordancia con el contexto que la origina y la caracteriza.

Este tipo de actividad reflexiva resulta de la interacción entre individuos, particularmente diversos y de variadas posiciones, pensamientos y conductas, inmiscuidos en un sistema normativo atado a una estructura social específica, que sin entenderla como un ejercicio dialógico entre diferencias, queda obsoleta. Este tipo de reflexión se apoya en la racionalidad, entendiendo la razón como propiedad de todo ser humano que vive y se desarrolla en sociedades históricamente determinadas; la razón se manifiesta en

[...] crear, unir y separar fundamentadamente significados [...] en la capacidad de una acción teleológica tendiente a la satisfacción de las necesidades materiales y espirituales mediante la realización de objetivos previamente escogidos [...] se trata de las funciones cognitiva y práctica, respectivamente, de la razón (Zeleny, 1982, p. 12).

Pese a ser compartida por los seres humanos, resulta en concepciones, opiniones y expectativas disímiles que arrojan, conforme las diversas posiciones de los agentes en la estructura de la sociedad, diversas posturas, argumentos y construcciones mentales que, puestos en juego con otros, conducen a la transformación del entorno, de las posiciones entre los agentes y de las instituciones de las que se valen para la adecuación de sus intereses.

La transformación y el desarrollo de las instituciones, basados en la diferencia, se encuentran sometidos a una sujeción contextual que desplaza la posibilidad del cambio emanado de la arbitrariedad, para aparecer en estrecha y necesaria relación con las estructuras objetivas y subjetivas vigentes en un marco temporal y espacial concreto, para potenciar, por medio de la variación en la distribución de posiciones y en el posicionamiento de los esquemas axiológicos que le secunden, la mutación de los esquemas subjetivos—toda vez que penden de la primera—y de los esquemas objetivamente institucionalizados—siendo estos productos que producen, de y a los anteriores—; así se comunican la diferencia y el desarrollo de las formas de relación humana, siendo ambas tradicionalmente soslayadas como objetivo atrayente en la institución escolar.

La *subjetividad-objetiva*⁴ es entonces la concreción de las relaciones sociales que el agente entabla con otros agentes y con la estructura misma, siendo refracción de la dinámica de la sociedad en la que se desenvuelve, como producto de la que a esta antecedió, sin llegar a presumir por ello al contexto como un elemento mecánicamente determinante cuando no es más que un entramado de posibilidades e imposibilidades de ser de los agentes y de las instituciones, lejos de ser una orientación exclusiva y abarcadora. Es el contexto, oferente de ciertas condiciones frente a las que los agentes se posicionan, el que supone el cambio que le contraría a sí mismo por medio de la necesidad que genera, de la que surge incongruencia entre las expectativas, intereses y estrategias de los agentes, y lo que el sistema social ofrece para su posición en él. Es desde la necesidad, material pero de igual forma simbólica, que el hombre se reflexiona a sí mismo, que reflexiona su contexto y es desde allí que es capaz de proponer, de *dialogar la regla*, para finalmente instaurar transformaciones que lo potencien como ser humano, pues “la sociedad crea al individuo y los individuos en y por los cuales solo puede ser efectivamente” (Castoriadis, 2008, p. 88).

Los *habitus*, término acuñado por Pierre Bourdieu, dan cuenta de una sociedad diferenciada por factores diversos sin vocación de unicidad, que a pesar de no serlo se presentan como elementos esenciales y connaturales a la persona, incapaz de modificarlos discrecionalmente en virtud de tal carácter. Pero, el desarrollo en el conocimiento de las relaciones sociales, que el ser humano ha elaborado en su devenir ha hecho posible que la naturalización de lo social sea día tras día menos sostenible y devenga en la decadencia de nuestras instituciones clásicas o al menos de algunos de sus principios.

4 Se trata, por medio de conjunciones como esta, de recordar la relación necesaria entre las que muchas veces se han anunciado como dimensiones separadas del universo de lo social, destacando que los conceptos *subjetivo* y *objetivo* se conciben aquí como conceptos inescindibles. La referencia *subjetivo-objetivo*, se refiere a lo que tradicionalmente se denomina con el primero de los términos de esta conjunción, en el entendido de que cualquier tipo de construcción subjetiva está mediada por el contexto objetivo que le circunda. Por oposición a esta categoría se erige la denominada *objetivo-subjetivo*, que da cuenta de lo que tradicionalmente se ha tenido por objetivo, en exclusión de lo subjetivo, para referir la relación obligada que tiene con la particularidad y diversidad de los agentes involucrados en su creación, modificación y extinción, aglutinando sus esquemas de pensamiento y acción sin los cuales se torna improbable su existencia.

El anquilosamiento de las relaciones entre agentes no cabe ya entre nosotros por ser una concepción que soslaya de plano el que las necesidades humanas, generales y particulares, valoradas estas últimas desde las primeras, son diferentes histórica y socialmente, correspondiendo a cada contexto en especial, debido a lo cual resulta inverosímil ya la posibilidad de homogenizar la noción de libertad, desde la cual el ámbito de la paz pueda esbozarse como un estadio de su garantía, en conjunción con la de los demás derechos humanos, pues entre otras cosas no ha existido una sola libertad sino libertades, que dependen de la situación histórica y del desarrollo técnico y social del conjunto humano organizado en cualesquiera de sus niveles, existentes o emergentes en unos y otros momentos históricos de la humanidad.

La institución en general constituye un ente de regulación social que normaliza en un contexto social concreto. No obstante brinda posibilidades e imposibilidades de llegar a ser a base de los logros alcanzados históricamente por el conjunto de la humanidad. El conocimiento nos es útil como posibilidad de reflexionar para luego reelaborar, conceptualizar y reconceptualizar el ser material y simbólico.

El conocimiento otorga la posibilidad de transformación potenciadora de lo instituido, pues el ser humano se puede diferenciar del resto de las especies animales, principalmente, en razón de que el primero, y no las demás, posee la habilidad para producir sus formas de vida, reproduciéndose él mismo por medio del trabajo, entendido ya no como construcción particular y material, sino en un sentido más amplio en el que abarca también las prácticas colectivas que redundan en la posición del agente particular, vinculado a la trayectoria general de su contexto, y a la específica de su núcleo familiar primordialmente, siendo él quien luego de beneficiarse o limitarse en virtud del panorama que le antecede y que se le comunica, debe hacer inversiones para modificar o perpetuar la posición a conveniencia (Bourdieu, 1988, p. 128).

La metamorfosis de la sociedad resulta valiéndose de la misma institucionalidad y de la organización estructural de la sociedad, que en principio la niega, pero que en su seno incorpora mecanismos dinamizadores del devenir histórico, para surgir.

Es así que la escuela se torna en un espacio propicio al cambio que, aunque inserta al agente en los desarrollos históricos de la humanidad en cada uno de los saberes y ciencias que a través de ellos han sido posibles, permite por ello mismo la creación de otras posibilidades que sumadas a la variabilidad de la necesidad de cada uno de los agentes y de ellos en conjunto, dinamiza la historia en enfrentamientos de los mismos que hay que rescatar como elementos impulsores del desarrollo humano, siempre que sean sujetos a dispositivos de conducción de los mismos.

Posibilidades de la práctica escolar en la aproximación al campo científico

Por otro lado y entendiendo a la institución escolar como la encargada en gran parte de la aproximación de los estudiantes a la ciencia en sus diversos campos de acción y de construcción del conocimiento, puede experimentar procesos de democratización de este a partir del reconocimiento de la misma, como desarrollo en el marco de la diferencia de posturas que en unos momentos se vuelven paradigmas y en otros dejan de serlo.

El campo científico se compone de agentes distribuidos en él gracias a diferentes volúmenes y tipos de capital entre ellos, hoy principalmente, el económico, pues

[...] el dinero es medio y facultad universal [...] él convierte la imaginación en realidad y la realidad en mera fantasía. Transforma las facultades humanas y naturales reales en ideas puramente abstractas, en imperfecciones, quimeras angustiosas, del mismo modo que bajo él las imperfecciones reales y las quimeras, las facultades realmente importantes e imaginarias se convierten en facultades y potencias reales del individuo (Marx, 1978, pp. 408-409).

La supuesta neutralidad de las ciencias no existe, pues como lo recuerda Bourdieu, no es más que una forma de ocultar, de no mostrar los mecanismos de dominación que se han ejercido por medio de las ciencias, a través de las cuales podrían y deberían ser descubiertos. La “falsa ciencia (esta) destinada a producir y a mantener la falsa conciencia, [...] debe hacer alarde de objetividad y de ‘neutralidad ética’ [...] neutralidad entre clase” (Bourdieu, 2003, p. 270), para ser efectiva dentro de la estructura del campo científico y por medio de este al interior del sistema social en general.

Pertinente, es por tanto, un estudio de las condiciones históricas y particulares de la producción de conocimiento: cómo se produce y reproduce, quiénes lo producen, bajo qué parámetros, con qué intereses comunes e individuales, por qué se usan ciertos métodos y por qué unos son hegemónicos, por qué se escogen unos objetos, y muchas otras preguntas que debemos resolver para poder ver a la ciencia desde la escuela como un cúmulo de conflictos entre diversos agentes, posiciones e intereses, que desembocan en diversos planteamientos paradigmáticos que se superponen, modifican o extinguen entre sí, desarrollando su campo de saber, que bajo esa óptica es por definición inconcluso. Frente al campo del saber, el estudiante de forma razonada puede concebir la posibilidad de aportar y proponer problemas de conocimiento y soluciones a los mismos.

Debe aniquilarse el supuesto de neutralidad de los científicos de cualquier ciencia, pues todos y cada uno de los agentes de este campo están vinculados a un interés particular, definido por su contexto, su clase social, su *habitus* y, por supuesto, sus estrategias, todo ello en un contexto histórico-espacial, con el que se conecta a partir de las demandas sociales. Es preciso entender los

[...] mecanismos sociales que orientan la práctica científica y convertirse de ese modo en “dueños y señores”, no solo de la “naturaleza”, de acuerdo con la vieja tradición cartesiana, sino también, lo cual no es, sin duda, menos fácil, del mundo social en que se produce el conocimiento de la naturaleza (Bourdieu, 2003, p. 270).

El objetivo es disminuir el riesgo que representa una ciencia mal entendida o manipulada para fines particulares de un pequeño sector de la sociedad, no con el objetivo de destruir la ciencia, sino por el contrario para reforzar su condición de conocimiento elaborado y sistemático, con el cual se puede conocer el mundo natural y humano de una forma más verídica, más real, rompiendo con el dominio de un grupo de agentes que imponen, por medio de un poder simbólico, una visión de ciencia.

Es preciso que entre las aproximaciones a la ciencia, la escuela fomente la toma de conciencia respecto a la existencia e influencia del poder simbólico, para dejar al descubierto la historicidad y la dinámica social que envuelve lo arbitrario, “las falsas evidencias de la ortodoxia” (Bourdieu, 2003, p. 270), como visión dominante.

Es mucho lo que la ciencia no entiende, quedan muchos misterios todavía por resolver. En un universo que abarca decenas de miles de millones de años luz y de unos diez o quince millones de años de antigüedad, quizá siempre será así. Tropezamos constantemente con sorpresas. Sin embargo, algunos escritores y religiosos de la “Nueva Era” afirman que los científicos creen que “lo que ellos encuentran es todo lo que existe”. Los científicos pueden rechazar revelaciones místicas de las que no hay más prueba que lo que dice alguien, pero es difícil que crean que su conocimiento de la naturaleza es completo.

La ciencia está lejos de ser un instrumento de conocimiento perfecto. Simplemente, es el mejor que tenemos. En este sentido, como en muchos otros, es como la democracia. La ciencia por sí misma no puede apoyar determinadas acciones humanas, pero sin duda puede iluminar las posibles consecuencias de acciones alternativas (Sagan, 1997, p. 45).

Se trata de rescatar a la ciencia como un mecanismo para potenciar las relaciones pacíficas, como un producto de la dinámica alrededor de la diferencia y del conflicto que genera, situándola al nivel de la más clara evidencia de que la síntesis que la diversidad de posturas puede provocar potencia al individuo y a la colectividad en su conjunto, una transformación de la noción de *conflicto* para entenderle como foco de desarrollo social, científico y técnico, en el que, en el marco de la historicidad de la dinámica entre agentes y paradigmas, aparece el estudiante con posibilidad de erigirse en uno de aquellos a la defensa de uno de estos, desde su particularidad para aportar a la sociedad en un ejercicio que a su vez se torna democrático.

Conclusiones

La escuela es un espacio en el cual, desde la práctica escolar, en los diferentes ámbitos que la componen y desde la puesta en marcha de las funciones socializadoras que le ha endilgado la sociedad, puede construirse la paz, percibida no desde el apaciguamiento del conflicto social, que emerge de la diferencia entre los miembros de una comunidad. El conflicto es un elemento inherente a las relaciones sociales, por cuanto consiste en un encuentro entre certezas de mundo, desprendidas de diversas posiciones sociales y de intereses en la sociedad, que tienden a imponerse estratégicamente como discurso.

La institución escolar no puede por ningún motivo y de ningún modo escapar al conflicto. Entendiendo los conflictos como elementos presentes en cualquier dinámica histórica, está llamada a convertirse en un dispositivo para disminuir su impacto social y potenciarlo democráticamente como factor de construcción de relaciones sociales, científicas y académicas cada vez más armónicas, que se refracten en la cotidianidad.

La comunidad educativa debe tejer mecanismos que permitan la interacción entre cosmovisiones distintas de mundo y el diálogo entre diferentes y aun contrapuestas posiciones para que la sociedad, además de estructurar mecanismos políticos y jurídicos de negociación para la paz, como lo está haciendo el país en este momento, pueda consolidar esquemas de relación que permitan una interacción entre subjetividades que tiendan al reconocimiento del otro y no a su anulación u ocultamiento. Mientras eso no pase, y la idea del otro sea antagónica y no potenciadora, la construcción de paz no será sostenible.

Referencias bibliográficas:

- Álvarez, A. (1995)...*Y la escuela se hizo necesaria: en busca del sentido actual de la escuela*. Santafé de Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid, España: Taurus.
- Bourdieu, P. (1993). *Entrevista a Pierre Bourdieu: La lógica de los campos*. Recuperado el 14 de agosto de 2016 de: <http://ssociologos.com/2013/06/23/entrevista-a-pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital/>
- Bourdieu, P. (1997). *Cosas dichas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona, España: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2003). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Castoriadis, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata, Argentina: Terramar.
- Chopra, D. (2005). *La paz es el camino: El fin de la guerra y la violencia*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Corte Constitucional de Colombia (1993). *Sentencia T-102 de 1993 M.P. Carlos Gaviria Díaz*. Recuperado el 14 de agosto de 2016 de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1993/T-102-93.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (2006). *Sentencia C-370 de 2006 M.P. Manuel José Cepeda Espinosa*. Recuperado el 14 de agosto de 2016 de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2006/c-370-06.htm>
- Corte Constitucional de Colombia (2015). *Sentencia T-478 de 2015 M.P. Gloria Stella Ortiz Delgado*. Recuperado el 14 de agosto de 2016 de: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/t-478-15.htm> (2016, 14 de agosto).
- Del Pino, C. (1971). *Cuatro ensayos sobre la mujer*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Del Pino, C. (1978). *Sexualidad, represión y lenguaje*. Madrid, España: Ayuso.

-
- Foucault, M. (2010). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. México, México: Siglo XXI.
- Giatso, T. (1990). *Hacia la paz interior: lecciones del Dalai Lama*. Barcelona, España: Círculo de Lectores.
- Harris, M. (1986). *Canibales y reyes. Los orígenes de las culturas*. Barcelona, España: Salvat.
- Hegel, G.W.F. (1981). *El concepto de religión*. Vol. 1. México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Juan XXIII (1963). *Carta Encíclica Pacem in terris. Sobre la paz entre todos los pueblos que ha de fundarse en la verdad, la justicia, el amor y la libertad*. Recuperado de: http://w2.vatican.va/content/john-xxiii/es/encyclicals/documents/hf_j-xxiii_enc_11041963_pacem.html (2016, 14 de agosto).
- Kant, I. (1998). *Sobre la paz perpetua*. Trad. de Joaquín Abellán. Madrid, España: Tecnos.
- Marquardt, B. (2009). *El Estado de la doble revolución ilustrada e industrial (1776-2008), de la Historia Universal de Estado*. Vol. 3. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia & La Carreta.
- Marx, K. (1978). *Manuscritos de París. Anuarios Franco-Alemanes 1848*. México, México: Crítica.
- Mejía, M.R. (1999). En busca de una cultura para la paz. En: A. Mockus, H. Ospina y M. López (eds.). *Educación para la paz, Una pedagogía para consolidar la democracia social y participativa* (pp. 37-70). Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Olivar, L. (1995). *El derecho de policía y su importancia en la sociedad colombiana*. Bogotá, Colombia: Librería Jurídica Radar Ediciones.
- Piaget, J. (1971). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Labor S.A.
- Sagan, C. (1997). *El mundo y sus demonios*. Santafé de Bogotá, Colombia: Planeta Barcelona.
- Serna, A. (2006). *Ciudadanos de la geografía tropical. Ficciones históricas de lo ciudadano*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Serna, A. (2008). *Sentidos y sinsentidos de la paz*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano.
- Serna, A.; Navas, D. y García, F. (2007). *Pedagogía, paz y conflicto: orientaciones para la docencia, la extensión y la investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Tenenti, A. (1999). *De las revueltas a las revoluciones*. Barcelona, España: Crítica.
- Zeleny, J. (1982). *Dialéctica y conocimiento*. Madrid, España: Cátedra.
-